

**ARTIGO****Colonialismo, corpo negro e identidade: uma análise fanoniana sobre a experiência de estudantes negros no contexto escolar*****Colonialism, black body and identity: a fanonian analysis of the experience of black students in the school context*****Thiago Batista Costa<sup>a</sup>**

thiago.costa@ifsp.edu.br

**Mônica Caldas Ehrenberg<sup>b</sup>**

monica.ce@usp.br

**RESUMO**

Este artigo é fruto da pesquisa de doutorado do primeiro autor que, orientado pela segunda, teve como objetivo apresentar discussões e evidências acerca da experiência vivida de estudantes negros de ensino fundamental II e médio de escolas públicas da cidade de São Paulo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica do tipo qualitativa constituída de observações das práticas pedagógicas e da realização de grupos focais com estudantes negras pesquisadas. Notou-se que a escola contemporânea opera como uma máquina que, tal qual o mundo colonial, está repleta de dispositivos e estratégias que fazem com que a experiência da estudante negra se torne cada vez mais difícil, pois mesmo dentro de uma planificação das subjetividades existe uma hierarquia — a hierarquia racista do capitalismo. Entretanto, as discentes demonstraram uma percepção crítica da experiência vivida pelo negro no contexto escolar e social, muito por conta do trabalho coletivo de professores e professoras engajados numa construção de identidades insurgentes.

**Palavras-Chave:** Colonialismo. Identidade. Currículo. Corpo negro.

**ABSTRACT**

This article is the result of the first author's doctoral research, which, guided by the second, aimed to present discussion and evidence about the lived experience of black students in primary and secondary education in public schools in the city of São Paulo. To this end, empirical (qualitative) research was carried out consisting of observations of pedagogical practices and focus groups with the black students studied. It was noted that the contemporary school operates like a machine that, like the colonial world, is full of devices and strategies that make the black student's experience increasingly difficult, because even within a planning of subjectivities There is a hierarchy – the racist hierarchy of capitalism. However, the students demonstrated a critical perception of the experience lived by black people in the school and social context, largely due to the collective work of teachers engaged in the construction of insurgent identities.

**Keywords:** Colonialism. Identity. Curriculum. Black body.

<sup>a</sup> Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP); Professor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil.

<sup>b</sup> Doutora em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

## Introdução

O foco deste artigo é analisar, à luz do pensamento do filósofo revolucionário Frantz Fanon, a experiência vivida de estudantes negras<sup>1</sup> de ensino fundamental II e médio de escola pública de São Paulo. Desta forma, partimos da seguinte premissa: se a identidade é forjada por meio da linguagem e as estudantes afetadas pelo currículo se constituem como sujeito no processo de significação cultural e social, qual a real influência do currículo na construção/reconstrução de identidade em estudantes negras?

Foi no Forte de France em Martinica, região francesa do Caribe, que nasceu o filósofo, médico, revolucionário e ensaísta marxista Frantz Osmar Fanon (1925-1961). Era o quinto filho de oito irmãos. Seus pais, funcionários públicos, faziam parte da classe média negra da ilha. A linguagem se apresentava como um dos principais marcadores da alienação sofrida pelo negro de Martinica, pois, a grande parte da população não dominava a língua francesa, o negro antilhano era considerado como um selvagem, não era digno de ser reconhecido como francês. O impacto desta discriminação era tão marcante que em seu livro “Peles negras, máscaras brancas” Fanon discute, no primeiro capítulo, justamente a questão da linguagem em sua relação dialética com a racialização, argumentando que “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (Fanon, 2008, p. 34).

A despeito desta sistemática racialização, o desejo para se tornar europeu —portanto, humano — se torna uma regra nas Antilhas, pois os poucos que conseguiam acessar a escolarização não se importavam em exaltar os valores europeus. O que estava em jogo neste sistema assimilacionista de educação era um bilhete de ingresso para uma sociedade “evoluída”. A assimilação imposta ao jovem negro antilhano através do sistema escolar não deixa de se aproximar, e muito, do impacto da racialização sofrida pelo estudante negro brasileiro ao ingressar na escola. Neste sentido, a antropóloga Nilma Lino Gomes (2002) argumenta que o sistema escolar tem um grande efeito na construção de identidade dos jovens negros, porque ao compartilharmos não apenas saberes, mas valores e crenças de uma cultura europeia, lamentavelmente reforçamos estereótipos e representações negativas à população negra. “A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (Gomes, 2002, p. 77).

O percurso desta pesquisa organiza-se em três movimentos. O primeiro centra-se nas discussões sobre colonialismo, identidade e corpo negro. O segundo visita as informações acerca dos procedimentos metodológicos, os instrumentos empregados, assim como os lócus da investigação, os docentes e estudantes parceiros da pesquisa. Por fim, empreendemos a análise das produções dos sentidos e significados nas estudantes afetadas pelos currículos vividos, organizados nos seguintes tópicos: colonialismo escolar; colonialidade curricular; identidades insurgentes.

<sup>1</sup> Ao longo de todo o texto faremos uso apenas do pronome feminino quando nos referirmos às participantes da pesquisa por termos tido uma maioria de meninas participantes na mesma, conforme explicitado posteriormente na seção destinada ao esclarecimento metodológico.

## Colonialismo, Corpo Negro e Identidade

Aimé Fernand David Césaire, um dos mais importantes poetas da língua francesa do século 20, foi, juntamente com Léopold Sédar Senghor, o criador do conceito “negritude”. Em seu livro “Discurso sobre o colonialismo”, o autor nos deixou importantes ensinamentos sobre os efeitos da colonização. Para Césaire (2020), é importante que reconheçamos que colonização não é evangelização, nem empreitada filantrópica, ela não tem a intenção de fazer retroceder as fronteiras da tirania, pelo contrário, o sistema colonial constrói e perpetua estereótipos, “a distância da colonização à civilização é infinita” (Césaire, 2020, p. 15).

A colonização trabalha para descivilizar o colonizado, para embrutecê-lo, para desumanizá-lo. Um projeto que tem o objetivo de despertar os mais escondidos desejos de cobiça, de ódio, de violência e relativismo moral. A colonização desumaniza qualquer pessoa, até mesmo a mais civilizada.

Nenhum contato humano, somente relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em vigilante, em suboficial, em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção. Cabe-me agora levantar uma equação: colonização = coisificação (Césaire, 2020, p. 27)

Como efeito desta coisificação temos a colonialidade, que se materializa no pensamento do colonizado. A colonialidade consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo penetrando na sua concepção de sujeito; ela se espalha na sociedade de tal forma que, mesmo após o fim do domínio colonial, suas amarras ainda persistem. Similarmente, vemos na instituição escolar e nos seus dispositivos estratégias e modos específicos de governar e controlar, além do poder de operar nas subjetividades dos estudantes, tanto nos conhecimentos veiculados quanto nas identidades almejadas explicitamente. Dentre as estratégias da máquina escolar, a que opera com maior eficiência é a colonialidade curricular (Gomes, 2019).

Em seu livro “Os Condenados da Terra”, Fanon (2015) traça um panorama político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África. Acreditamos, guardadas as devidas diferenças, que a instituição escolar, como instrumento de formação de grupos-sujeitados em função da sociedade capitalista, se tornando a máquina social escolar, se aproxima bastante do mundo colonial apresentado por Fanon.

No mundo colonial, o ensino religioso ou até mesmo a educação formal eram formas de forjar nas subjetividades dos colonizados reflexos morais que pudessem ser transmitidos por gerações; o respeito aos costumes culturais dos europeus era exaltado sistematicamente. Todas as estratégias de dominação criavam no colonizado uma espécie de submissão, inibição, um bloqueio. Sempre que o colonizado buscava resistir a estas práticas de assimilação cultural, o colono utilizava dos professores, da “moral”, para desorientar e expor com especificidade as riquezas dos valores ocidentais (Fanon, 2015).

Estratégias muito parecidas podem ser vistas com as táticas de produção e de reprodução das subjetividades capitalistas nas ações pedagógicas, nas relações hierárquicas e nas punições empregadas dentro do espaço escolar. Neste sentido, Carvalho afirma que:

Como aparelho coletivo, cada escola acaba, em um momento ou em outro, ativando ações pedagógicas destinadas à prática docente de cima para baixo por uma regra ou lei, portanto, derivadas da máquina abstrata, e cabendo ao professor incorporá-las se não quiser ser punido. Além disso, entre as inúmeras leis e regras pedagógicas, podemos destacar aquelas que determinam a educação pública e privada como monopólio legislativo do Estado capitalístico; que estabelecem os conteúdos a serem ensinados; que organizam de forma estanque os conteúdos curriculares, sem qualquer interconexão entre os saberes; que impõem aos professores a retenção dos estudantes por falta de assiduidade; que fixam um número elevado de estudantes por sala; que obrigam o professor a classificar os estudantes por meio de exames e fixam remunerações baixíssimas para os docentes, obrigando-os a se submeter a jornadas de trabalho desumanas (Carvalho, 2015, p. 117).

Estratégias hierárquicas e de punição presentes nos dois contextos com o mesmo objetivo: planificar as subjetividades dos estudantes e colonos para que os próprios, em um determinado momento, acabem reproduzindo os agenciamentos e a hierarquização entre eles.

Para o autor, o colonialismo “inventou” a pessoa negra, tirando-lhe a oportunidade de conhecer a si mesmo tão somente como humano (Fanon, 2008).

Dentre os vários mecanismos de inferiorização sofridos pelo negro nesta relação com o Outro, umas das mais eficazes se dava pela ridicularização do corpo. Para o antropólogo Kabemgele Munanga, dentre vários problemas vividos pelo negro em uma sociedade racializada, o da alienação do seu corpo ganha um certo destaque, pois, para o autor, a inferiorização e baixa estima sofrida pela pessoa negra começa, em primeiro lugar, em seus atributos físicos, antes mesmo de afetar sua cultura e história (Munanga, 2019).

Neste sentido, Fanon (2008) entende que a experiência vivida pelo negro será sobretudo pelo olhar do branco. Um olhar que, em certa medida, aprisiona o negro em seu corpo. É inferiorizando o corpo negro com o olhar racista que o branco incute na subjetividade do negro que ele não tem história, muito menos cultura, e que seu corpo só tem valor para realizações de trabalhos forçados. Este discurso foi utilizado sistematicamente ao longo da história moderna pelo colonialismo, pela igreja e na ciência. Para Rufino (2019), esta tríade foi essencial para fundamentar a dicotomia entre o corpo e a mente. Assim, para esta linha de pensamento, o corpo era tido como o lugar do pecado e, por isso, necessitava ser dominado, enquanto a racionalidade ocupava o lugar de domínio da emoção, do desejo.

Como parte deste processo de inferiorização do ser negro, seu corpo foi fixado em uma condição vacilante, animalizado, o corpo cativo, o corpo da ginga, da hipersexualização, da inocência, da dominação, do lúdico e do exótico. Com isto, se estabeleceu que ao homem branco caberia o lugar de líder, pensador, e ao negro o lugar do trabalho físico, da dominação. Deste modo, Fanon

argumenta que o negro antilhano será tanto mais branco quanto mais adotar a língua francesa, e este embranquecimento do homem negro se dará devido à colonização francesa e à influência desta nação “civilizada” (Fanon, 2008).

Neste sentido, o autor apresenta em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” a existência da zona do não-ser, uma região estéril e árida que é habitada pelo negro e que surge a partir do olhar imperial do homem branco para ele, esmagando-o com a concepção de que “o negro não é um homem”, portanto, não é considerado um ser (Fanon, 2008). Por habitar na zona do não-ser, o homem negro almeja ser branco, para que então possa ser considerado humano, ascendendo à condição de ser. Para que isto aconteça, o negro passará a se utilizar de máscaras brancas, sendo que uma destas será apresentada pelo autor como a linguagem.

Assim, o colonialismo influencia diretamente a identidade da pessoa colonizada e a forma como este indivíduo irá se relacionar com o mundo e com os outros. Gordon (2015) entende que esta influência está vinculada ao desenvolvimento e à preservação das instituições de maneira política e social, não se limitando a uma subordinação material, mas fornecendo meios com os quais as pessoas passarão a se expressar e se perceber como indivíduos, estando presente nos métodos constitutivos das ciências, no cerne da linguagem, na produção do cinema, do teatro, da literatura e da própria cultura que irá influenciar o sujeito.

Por fim, o argumento central desenvolvido brevemente nesta seção, à luz do pensamento de Fanon, nos induz a concluir que: ao se deparar com o racismo, a pessoa negra desencadeia um processo de autoilusão, emergindo nela o complexo de inferioridade, que a faz almejar o embranquecimento de sua subjetividade, desejando pensar, falar e agir como um indivíduo branco — ao mesmo tempo que, por um lado, afasta a pessoa negra de sua cultura, acarretando a perda de si mesma, a alienação e também a amputação da sua condição de ser; por outro lado, a coloca à mercê do olhar fixador do branco, impossibilitando que ele saia desta zona do não-ser, pois, ao se deparar com a perspectiva do branco, a pessoa negra é imediatamente sentenciada: “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (Fanon, 2008, p. 149).

## Metodologia

A metodologia definida para esta pesquisa dialoga com uma investigação de campo exploratória, com enfoque qualitativo. A escolha por este procedimento busca apoio nas pesquisas de Meyer e Paraíso (2012, 2014), nas quais as pesquisadoras nos convidam a transcender a fixidez comumente relacionada ao delineamento de uma pesquisa. Com isto buscamos processos mais criativos e individuais que possibilitam nos posicionarmos e nos constituirmos como pesquisadores em ação. Ademais, a abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos nos campos como sociologia, educação, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências humanas e sociais.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) foi a forma pela qual pretendemos interpelar e compreender os discursos proferidos pelas estudantes participantes. A escolha pela ACD vai ao encontro do que

nos alerta Meyer e Paraíso (2012), ao sublinhar sobre a importância de se estabelecer uma certa coerência entre as posições teóricas e o método, tendo em vista que nossas opções de análises metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as escrevemos.

Ainda sobre este método qualitativo, escolhemos o Grupo Focal (GF) como estratégia na intenção de captar múltiplas vozes das participantes envolvidas no problema da pesquisa. Para tanto, algumas possibilidades de produção também foram consideradas e após um criterioso estudo sobre as especificidades de cada qual, definimos pelo GF, uma vez que, como sabemos, procedimentos metodológicos bem realizados agregam e legitimam a pesquisa qualitativa.

A princípio almejávamos encontrar docentes que se assumissem dentro das teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois os valores transmitidos pelo currículo tradicional ao longo do último século defenderam interesses das classes dominantes, transformando-os em valores a serem seguidos sem questionamento. Valores estes que aumentavam ainda mais as desigualdades sociais, além de reproduzirem e naturalizarem o racismo vivido pelos estudantes negros em nossa sociedade. Em oposição ao currículo tradicional, as teorias críticas e pós-críticas, guardadas as devidas diferenças, questionam a colonialidade curricular, algo que buscávamos compreender e quem sabe reconhecer nas jovens participantes da pesquisa.

Para além disto, os docentes precisavam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo. Para tal, entramos em contato com alguns grupos de pesquisa para que pudéssemos apresentar nossa proposta. Delimitamos tal recorte a partir de grupos da cidade que estivessem devidamente cadastrados e atuantes na plataforma de diretórios de grupos de pesquisas do CNPq. Obtivemos respostas positivas de dois grupos, ambos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Logo, apresentamos nossa pesquisa, contextualizamos os objetivos da mesma e três docentes integrantes dos respectivos grupos aceitaram participar da investigação.

Ao mesmo tempo, com o objetivo de aumentar o grupo de docentes participantes, conversamos de forma individualizada com outros professores/as da cidade de São Paulo que tínhamos algum contato, para que pudesse participar da pesquisa. Nesta dinâmica encontramos mais um docente disposto a participar e, desta forma, totalizamos quatro professores participantes, sendo duas mulheres e dois homens. Deste total, dois identificaram-se com a teoria crítica do currículo (Grupos Focais 1 e 4) e dois com a pós-crítica (Grupos Focais 2 e 3).

Para a investigação com as estudantes utilizamos também a realização de Grupos Focais (GF). A realização de cada grupo foi previamente agendada e a reunião foi feita nas dependências das escolas, com duração máxima de uma hora. Estudantes e professores/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa teve sua aprovação na Comissão de Ética e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP. É importante sublinhar que todos os estudantes que aceitaram participar dos GFs se autodeclararam em relação à sua cor/etnia como pretos ou pardos — respeitando, assim, o critério adotado para o objetivo da pesquisa.

Na etapa de visita às escolas seguimos o mesmo procedimento para com todas as estudantes. Realizamos pessoalmente o convite para a participação do Grupo Focal, sublinhando que esta atividade não era uma dinâmica da escola, mas de uma pesquisa que estava vinculada à Faculdade de Educação da USP e, portanto, a participação seria facultativa e espontânea. Tratava-se de um convite para conversarmos sobre questões da escola, corpo e questões raciais. Ficou evidente que o convite era para colaborar com o nosso estudo. As discentes convidadas para os Grupos Focais receberam com antecedência um termo de consentimento com informações sobre o estudo, que foi devidamente assinado por elas, e uma autorização para a participação, a ser assinada pelos seus responsáveis. Vale destacar que todos os nomes utilizados serão fictícios, respeitando assim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas parceiras de pesquisa e a privacidade de cada uma delas. Os caminhos descritos até aqui foram comuns a todas as escolas visitadas.

O Grupo Focal 1 (GF1) foi constituído por seis estudantes, sendo três homens e três mulheres, com idades entre 15 e 17 anos. Estas cursam o Ensino Médio da rede pública da cidade de São Paulo, mais especificamente na zona oeste. A escola atende tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio, e os estudantes matriculados nesta instituição são, em sua grande maioria, dos bairros vizinhos. Durante as observações nos intervalos e em algumas conversas informais com as alunas percebemos que nas relações interpessoais há uma certa divisão, mesmo que sutil, entre as estudantes dos condomínios — os “playboys” (expressão dita por uma discente) — e as estudantes dos bairros periféricos — das “quebradas”. Esta divisão, além de evidenciar a questão econômica, é marcada pela questão racial. Todas as seis participantes deste grupo são das áreas mais periféricas da região. Vale frisar que embora sejam da mesma professora participante da pesquisa, as estudantes são de turmas diferentes.

O segundo grupo (GF2) conta com 7 participantes, sendo 2 homens e 5 mulheres, todas estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II e têm entre 13 e 14 anos. Destacamos que tanto as participantes do GF1 quanto as do GF2 estudam na mesma instituição de ensino e foram aqui separadas pelo segmento de ensino.

O GF3 é formado por 7 participantes, sendo 3 homens e 4 mulheres, e estão cursando o 3º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico, com idade entre 16 e 17 anos. A instituição é pública e está localizada na zona leste da cidade de São Paulo. As discentes participantes deste grupo residem na zona leste e central da cidade.

Por último, temos o GF4, formado por 3 estudantes mulheres que estão cursando o 2º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em uma instituição pública localizada na zona central da cidade de São Paulo. Embora a escola esteja localizada na região central, as estudantes participantes da pesquisa moram na periferia da zona norte de São Paulo e gastam mais de uma hora no trajeto para chegar até o local, fato destacado por elas, ressaltando a importância que dão para sua formação. As discentes têm idade entre 15 e 16 anos.

## Colonialismo Escolar

Para Candau (2008), com o crescimento de diferentes grupos sociais ocupando espaços políticos, tensões e conflitos nas tentativas de diálogo se multiplicam, sobretudo no âmbito educacional. Os movimentos sociais denunciam as injustiças, desigualdades e discriminações sofridas pelos estudantes que não pertencem ao padrão estipulado como norma pela matriz político-social e pela epistemologia da modernidade. Esta política prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, conceitos que são considerados como fundamentais para a construção do universal. Assim, as diferenças são consideradas um grande problema a ser resolvido.

Neste sentido, Gomes (2003) atesta que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o estudante negro são difundidas. Com isto, o estudante pertencente ao sistema escolar não se sente confortável ao realizar sua trajetória acadêmica, pois sistematicamente é atacado por práticas e discursos que tentam constantemente colocá-lo no seu “devido lugar”. A impressão que se tem é que o estudante negro é considerado um estrangeiro em seu próprio país.

*Ah, ao longo do tempo aqui, que eu acabei repetindo de ano, eu sofri bastante, sofri pra caramba. Aí, quando eu me juntei com eles, onde tinha uma turma que já tinha mais negros, foi onde eu mais me senti acolhido, onde eu me senti mais liberto. Eu já tinha uma liberdade, já conseguia me expressar mais pelo fato do jeito que eu sou. A turma que eu tinha eu não tinha tanto essa liberdade. Eu sofri pra carai. Desculpa o termo. Eu sofri pra carai. Meu irmão nem tanto, mais eu. Mas depois que eu acabei repetindo de ano e fui para turma deles, não era tantas pessoas, mas já era uma maior parte sendo negro comparado à outra, eu me senti mais igualado. Cé tá num ambiente com uma pessoa que é igual a você (Aluna do GF 1).*

O sofrimento relatado pela discente nos revela a falta de acolhimento e uma sensação de não pertencimento à instituição de ensino. A escola como produtora de conhecimento dos sujeitos na modernidade tem em seus profissionais, em geral, a demonstração da omissão quanto ao trato das questões das diferenças raciais e o reconhecimento da dignidade da juventude negra. Omissão, silenciamento, ou até mesmo a violência são práticas corriqueiras dentro da máquina escolar, situações que por vezes muito se aproximam com as estratégias realizadas nas colônias.

Esta grande máquina de captura de desejos, que tenta controlar e roubar a alma dos indivíduos ao produzir seu discurso de sujeito moderno pautado nas tradições capitalistas, acaba por hierarquizar as culturas e desrespeitar toda e qualquer diversidade. Com isto, a presença de estudantes negros se torna cada vez mais difícil, pois, mesmo dentro de uma planificação das subjetividades, existe uma hierarquia — a hierarquia racista do capitalismo.

*Uma vez a professora logo perguntou para os alunos na aula: “quem já levou um enquadro?” Aí poucos levantaram a mão, e só os pretos, dois ou três, só os pretos.*

*Aí eu vi uma diferença também que já ligou uma chavinha. A professora pergunta: “quem já tomou um enquadro?”. Todo mundo com a mão abaixada e só eu e mais três levantou a mão.*

*Esses tempos na aula, acho que foi o Antônio que fez uma brincadeira, não lembro, falou de enquadro, sei que acho que umas 15 pessoas deram uma olhada pra mim e eu olhei e pensei: “o que vocês estão olhando pra mim, como vocês sabem?”*

*Por que será? (Aluna do GF 1)*

“Como vocês sabem?”, “Por que será?”, estes questionamentos levantados pela estudante parecem inocentes no primeiro momento, alguns ali no grupo até esboçam um sorriso daqueles sem jeito, sem graça. Talvez para disfarçar o que todos ali sabiam: que por meio de diferentes linguagens as pessoas pretas são enquadradas em posições subalternas na sociedade. Seja numa conversa descontraída com os amigos, seja num enquadramento policial ou em uma dinâmica em sala de aula, o racismo estará lá, vigilante, não deixará por um momento de avisar: vocês são pretos!

*Pra mim, as vezes é bem difícil ser uma pessoa negra numa escola, porque nunca as pessoas vão te olhar como as outras pessoas olham. Sempre vão olhar: “ela é preta!”. Aí a gente não pode fazer isso, fazer aquilo. Eu já sofri muito racismo na escola. É supernormal. Acho que todo preto já sofreu racismo por causa da cor. Difícil pra você, né.*

*Ah, eu já sofri racismo e bullying na escola por conta da minha cor, por conta do meu cabelo e foi uma pessoa branca. As pessoas brancas não deviam julgar as pessoas negras pela cor, porque, assim, e se a gente julgasse eles? Não tem motivo para ter esse negócio do racismo, da cor, porque se um julgar o outro, o outro pode muito bem julgar o outro. O negro podia julgar o branco e o branco podia julgar o negro, que é o que acontece. Sei lá, até esqueci o que ia falar (Aluna do GF 2).*

É como se os estudantes negros vivessem em um mundo (escola) diferente dos brancos. Mesmo diante de toda racionalidade moderna, e seus objetivos impressos em sua totalidade nas organizações educacionais, é possível constatar esta cisão entre alunos negros e brancos. Como Fanon (2015) relatou, a cidade dos colonos era uma cidade muito bem organizada, os colonos sempre muito bem vestidos, utilizavam os calçados para protegerem seus pés, andando nas ruas limpas, sem buracos, é uma cidade dos sonhos, um lugar repleto de coisas boas, uma cidade de gente rica, de gente branca.

*Sabe o Jow, né? Antigamente a gente ia para a Santa Cruz, ele falou que quando ele chegou lá na escola Santa Cruz, o bagulho lá é grandão. Ele chegou lá, parou, e falou assim: “caralho”. Meu irmão me contando, lá é só branco, com o cabelo liso aqui, tipo skatista, surfista. Você não tem noção, o povo olhava pra gente.*

*Parece pessoas de outro mundo.*

*Sim, eles olhavam assim, tipo: “é alienígena mano.”*

*É outro mundo. Você vê, esse bagulho de racismo ainda existe muito, a gente vê muito (Alunas do GF 1).*

Este diálogo nos faz retornar mais uma vez ao início do texto, na análise empreendida por Fanon (2015) a respeito do sentimento do colonizado. Assim, fazemos uma triste constatação: este mesmo sentimento ainda ecoa nas mentes das estudantes negras. É uma certa sensação de inveja, de sonhos, de posses, de viver uma vida que constantemente lhe aparece como a ideal. Do cabelo às práticas corporais, tudo do colono (branco) lhe parece superior. É como se o estudante negro nem fosse desta cidade, se sente como um forasteiro em sua própria terra, um alienígena. Isto não se trata de uma simples reprodução, mas, ao invés disto, de uma autêntica invenção da burguesia, para colonizar (educar) os jovens estudantes negros imersos no sistema educacional contemporâneo. Como afirmamos anteriormente, é uma violência multiforme, não exclusivamente simbólica, que se reveste num “belo” direito presente em nossa constituição: o direito de todos à educação (colonização).

## Colonialidade Curricular

Para Nilma Lino Gomes (2019), os currículos se mostram coloniais ao realinharem a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, quando, na distribuição de conhecimentos, a ênfase está na alfabetização e na matematização, como se estes fossem os únicos conhecimentos importantes para se aprender na escola.

Na medida em que prioriza algumas áreas do conhecimento, o currículo tradicional instrumentaliza e planifica a subjetividade do aluno, o currículo se afasta de algo tão urgente: falar sobre o ser humano e suas relações. Mesmo quando tematiza a colonialidade curricular, valoriza apenas uma forma de cultura, história, política, sexualidade e religião — conta histórias coloniais e fixa noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade (Silva, 1995).

*Então, a gente tem aula de Matemática 500 vezes na semana, tá, é importante, mas porque a gente não tem uma aula que fale sobre a gente? Por que a gente não vai aprender a lidar com o outro? Aprender sobre nosso corpo, sobre nossa vida. Falta isso (Aluna do GF 1).*

Seguindo nesta mesma perspectiva de pensamento, Gomes (2019) assevera que a colonialidade curricular se enraíza nos currículos quando os docentes apresentam aos estudantes leituras coloniais do mundo, muitas vezes de autores que, na sua época, defendiam concepções autoritárias e racistas e produziam suas teorias sem realizar as devidas contextualizações críticas e sem refletir o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação questionaram diversos discursos, de verdades absolutas, há tempos atrás, e como isto possibilitou a luta por garantia de direitos sociais antes negados.

*Na aula de História eles não vão falar sobre a origem de fato, não vão falar sobre os ancestrais de fato, não vão falar sobre a religião de matriz africana, vão sempre para o outro lado, para o lado europeu.*

*Eu fui saber depois de muitos anos que na época da escravidão existia rei e rainha na África. Fui aprender acho que foi num DVD.*  
*Você aprendeu na escola?*  
*Não, porque ninguém me ensinou.*  
*É como a Maria falou, a gente tem uma aula só e tem escola aí que nem tem aula sobre isso (Alunas do GF1).*

A colonialidade se materializa no posicionamento por vezes conservador e na postura arrogante de professoras/es diante da pluralidade étnica, racial, sexual, política e cultural existente tanto na escola quanto na sociedade. Ela se torna viva na ação pedagógica por meio de uma seleção monocultural de temas a serem discutidos com os discentes. Intencionalmente ou não, ignoram que as artes, a cultura e a história são forjadas na estrutura sociopolítica (Gomes, 2019).

*É como a Débora falou, na escola a gente trata do racismo, mas é de uma forma muito superficial. Na escola, quando abordam sobre escravidão, a primeira coisa que as pessoas que estão na roda, na conversa, vai fazer é olhar para uma pessoa preta. Muitas pessoas não sabem, mas a gente é muito mais que isso, do que escravidão (Aluna GF 1).*

Cada vez mais o silenciamento imposto pela colonialidade curricular coloca a escola em um contexto no qual os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas — notadamente as culturas afro-brasileira e indígena são relegadas a segundo plano, quando não omitidas. Sobre o tratamento destes temas na instituição escolar, as estudantes revelam que:

*Eu acho importante, mas também acho que deveria ser tocado esse assunto desde o Fundamental, desde pequeno, não só no Ensino Médio.*  
*Sim, porque a maioria dos traumas que eu tenho são de quando eu era criança. Então se eu tivesse tido, todo mundo na verdade, tivesse tido esses ensinamentos desde pequeno, eu tenho certeza que seria diferente, ia mudar muita coisa (Alunas do GF 3).*

A linguagem é uma arma poderosa na mão dos colonizadores. Similarmente, esta mesma arma é utilizada no contexto escolar. É na colonialidade curricular que se dissemina a classificação hierárquica dos valores brancos/ocidentais/europeus em detrimento dos valores das pessoas pretas. Tais valores são difundidos e pouco a pouco os estudantes pretos vão assimilando os valores do colono, desenvolvendo um desejo de se parecer com eles cada vez mais, do jeito de se vestir até a geografia do seu corpo. A despeito desta sistemática racialização imposta, tanto no mundo colonial quanto na colonialidade curricular, Fanon sublinha que:

O jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele carrega o herói, que é branco, com toda sua agressividade – a qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carreada de sadismo [...]. Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos (Fanon, 2008, p. 132).

Seguindo nesta linha de pensamento, Munanga e Gomes (2006) nos ensinam que em uma escola onde a colonialidade curricular se estabelece, as questões das diversidades, quando abordadas, são sempre dentro de uma perspectiva de multiculturalismo liberal, na qual os valores e culturas dos diferentes do universalismo europeu são colocados à margem e, em certa medida, são suportados e tolerados no contexto escolar, tendo sua presença evocada sempre em datas específicas e pontuais. A colonialidade curricular opera uma folclorização dos Outros.

*Foi lá pra novembro. É nesse mês. O engraçado é que eu tinha visto uma série e é realmente verdade. Eles vão falar de 500 autores, não, vai falar de 10 autores, 09 são brancos e 01 é negro e adivinha quando vai falar desse autor é bem em novembro, bem no mês da Consciência Negra, vai cair o negro justo naquele mês, que é pra falar que teve uma representatividade.*

*Entendi. É meio pontual, né?*

*É assim, “toma, cala a boca”* (Aluna do GF 4).

Se a raça foi parte fundamental na construção do projeto de poder capitalista, assim como da dominação colonial, acreditamos que os estudos para as relações étnico- raciais produzidos em uma perspectiva negra e emancipatória contribuirão significativamente no processo de rompimento com o eurocentrismo no campo do conhecimento, o que fortalecerá as discussões e práticas no contexto das relações de poder em que as questões raciais estão inseridas.

*Ah na escola às vezes eles tentam ajudar com projeto, eles fazem o Projeto Negritude. Mas tem algumas pessoas que mesmo com o Projeto faz racismo com outras pessoas e outras não.*

*A Educação é importante, né. Porque a gente é novo agora e tá formando pessoas pro mundo adulto e é interessante falar sobre esses assuntos para a gente entender. No Fundamental você não aprende muito sobre isso. Às vezes nem toca nesses assuntos, como agora tá tocando. Por exemplo, quando o senhor falou sobre o branqueamento, o professor de História já falou, o professor de Geografia acho que não tocou nesse assunto, a de Biologia fala bastante da genética, da importância. Então a educação é sim, é importante pra caramba para a formação das pessoas, da gente* (Alunas do GF 2).

A tentativa de colocar outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, dando relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras, tem como um dos seus objetivos fazer com que os sujeitos afetados por estas práticas nunca se esqueçam do que o processo colonial fez com seus ancestrais e do que a colonialidade curricular ainda faz consigo.

Não é uma tarefa fácil, sua efetivação só será possível se pensada dentro de uma perspectiva coletiva — com um sentimento de comunidade —, um projeto político educacional forjado por todos os atores atuantes no contexto escolar — comunidade, professores, estudantes, gestão, funcionários —, que trate com densidade e dignidade as questões da cultura africana e afro-brasileira em suas instituições, para que juntos consigam caminhar em suas lutas pela emancipação.

## Identidades insurgentes

Com foco na identidade racial, o intelectual Asad Haider tem como debate central em seu livro a distinção entre política identitária e identidade. O autor sublinha que a questão fundamental neste debate é pensar as questões de identidade não como algo exterior às nossas vidas sociais e suas determinações materiais, mas entendermos que é fruto de uma construção histórica e que, portanto, só conseguiremos compreendê-la se mergulharmos em análises sobre as relações sociais concretas. Para ele, pensar a questão de identidade afastada de sua dimensão social é entrar em um eterno *loop* de contradição, pois ao mesmo tempo em que ela é ponto de partida é ponto de chegada, ou seja, não se pode compreender uma ideologia por meio de concepções igualmente ideológicas e afastadas da realidade concreta (Haider, 2019).

Acreditamos que na luta pela transformação social e pelo poder político do povo, a autodeterminação dos negros deverá ser uma pauta incorporada por um movimento anticapitalista e não por uma ideologia identitária com forte viés neoliberal.

O identitarismo afasta as pessoas de uma visão crítica do capitalismo e dos valores culturais burgueses. Neste sentido, todas as vezes que as reivindicações dos grupos marginalizados estão preocupadas com direitos individuais e acesso ao sistema capitalista, a identidade branca se fortalece. Em suma, ao se descolar da crítica ao capitalismo, o identitarismo provoca duas consequências evidentes: a primeira é que a busca por justiça individual, a partir das instituições democráticas, paralisa a possibilidade de mudanças estruturais ao satisfazer-se com a inclusão no sistema capitalista e com os valores burgueses; a segunda é que neste contexto de busca por privilégios individuais, no qual só é considerada identidade aquilo que se afasta do universal e dominante, a identidade branca masculina é consagrada enquanto neutra, se mantém hegemônica.

Neste sentido, Fanon (2008) já nos alertava sobre os problemas relacionados à busca por uma representatividade liberal e uma libertação jurídica através de políticas identitárias, pois estas estão presas nas limitações da linguagem. Assim, ao reivindicar inclusão na estrutura social como ela é, as pautas identitárias transformam-se em questões de consumo e poder — em última análise, de garantia de mais direitos.

Com frases de efeito e fórmulas mágicas, o movimento identitário se move do abstrato para o abstrato, subvertendo o método dialético, que consiste em elevar-se do abstrato em direção ao concreto. Como efeito disto, possibilita que o sistema hegemônico se atualize para continuar se reproduzindo. Em outras palavras, para o capitalismo as pautas identitárias se tornaram um balcão de negócios, seus tentáculos vão dos engajamentos das redes sociais às demandas de bens e consumo, ou seja, onde houver um discurso identitário, o capitalismo estará lá se alimentando dele (Haider, 2109).

*Eu acho que o racismo é abordado muito superficialmente. Então se a gente falasse mais na escola, a gente daria mais valor. Falando a gente jovem mesmo, porque aí a pessoa posta no Instagram “Black Lives Matter”, tá bom, aí você chega em uma*

*pessoa preta e vai tocar no cabelo dela, você não tá falando só da morte sabe, e as pessoas não dão valor a isso* (Aluna do GF 1).

*[...] Como era referência, acho que pega mais quando são pessoas próximas do que famoso, porque famoso já sabe que é meio que um roteirinho. É um negócio que já foi pensado, eles estão falando palavras, palavras que já foram escritas. “Bum”, quando explodiu algo, aí sim eles vão falar, fora isso eles não falam livre no dia, tipo qualquer dia, não. É algo explodiu, alguém morreu, alguém sofreu um puta preconceito, aí sim, aí vão milhões de negros, não sei quantos pretos lá, muitos stories de questão racial, um negócio todo, pedir ajuda e tal, tal, tal, mas fora isso você nem vê. É só eles fazendo publi de maquiagem, nem maquiagem, publi de roupa e só coisa cara* (Aluna do GF 4).

Querem mostrar que se importam sem precisar se importar de fato, não fazem nada além de gravar um vídeo e lançar uma hashtag — ou seja, nada além de um belo discurso, do vazio para o vazio. Temos até os “ativistas” mais ousados, que através de suas marcas lançam camisetas com uma banana (UOL, 2014) para vender e “protestar” contra o racismo. O que isso muda na realidade concreta da população negra? Nada! Diferente deles, temos o Movimento Negro organizado, que realiza duras lutas contra o sistema de opressão que massacra os jovens negros no país — estes que quase nunca são lembrados ou recebem destaque na mídia de modo geral.

Em suma, acreditamos que a construção da identidade precisa ter um sentido político concreto e revolucionário — ligado a uma perspectiva de transformação radical das estruturas econômicas e políticas —, e visar a criação de uma cultura de autoestima do povo negro, diretamente conectada com seus símbolos históricos de resistência. Fora deste contexto, as discussões sobre identidade sempre estarão a favor do jogo do mercado neoliberal, e não de uma efetiva insurgência. Identidades insurgentes reivindicam a emancipação não só para aqueles que compartilham a mesma identidade, mas para todos e todas que se recusam a aceitar o discurso congelante de que são eternas vítimas e de que precisam da proteção infindável do Estado. De uma vez por todas, identidades insurgentes são agentes ativos de uma política que demanda liberdade para todos.

## Considerações que não findam

Foi durante o processo de análise das falas das estudantes participantes dos Grupos Focais que percebemos a quanto densa e complexa é a experiência da estudante negra imersa em uma instituição escolar. Por isto realizamos aproximações da violência vivida pelos colonizados, descrita por Fanon, e a violência vivida pelas estudantes nas instituições de ensino, que por meio dos seus dispositivos regulam as subjetividades dos alunos, o que remete, de certo modo, às estratégias empregadas no mundo colonial.

Nesta investigação constatamos que ainda hoje muitas estudantes, imersas neste maquinário colonial que é a instituição escolar, seguem carregando o sentimento de viver o sonho do colonizador. Sonhos de posses, de viver uma vida dentro do padrão estabelecido como ideal. Identificamos que

muitas das discentes que participaram da pesquisa manifestaram este desejo de assimilação da cultura hegemônica; do cabelo às práticas corporais, tudo do colono lhes parece superior, é como se as estudantes nem fossem desta cidade, se sentem como forasteiras em sua própria terra, alienígenas.

Segundo nas trilhas da investigação, sublinhamos que este sentimento de viver a vida do outro — branco — por parte das estudantes negras participantes da pesquisa é compreendido como colonialidade. Esta se materializa na subjetividade das estudantes, transformando assim a sua concepção de sujeito; ela afeta a estrutura do pensamento do indivíduo de tal forma que mesmo após o domínio colonial (período de escolarização), suas amarras ainda persistem. Neste sentido, identificamos que um dos dispositivos escolares mais eficazes no processo de colonização das mentes é a colonialidade curricular. Ao analisar as falas das estudantes, verificamos que elas percebem que a matriz curricular prioriza algumas áreas do conhecimento, na tentativa de instrumentalizar e planificar suas subjetividades. As discentes sentem falta de algo que é mais urgente, que é falar do ser humano e suas relações sociais, culturais e históricas, pois, mesmo quando estes temas são abordados, a colonialidade curricular valoriza apenas uma forma de cultura, história e política — fixa noções particulares destes conceitos.

Em contrapartida, ao longo desta caminhada encontramos possíveis sabotagens críticas permeadas com um pensamento emancipatório a todo este maquinário escolar e esta colonialidade curricular. Sublinhamos a importância de sabotar a colonialidade escolar dentro de uma perspectiva coletiva e não de uma forma individualista e pontual, de uma determinada área do conhecimento. Pois, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que agregue outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo dará relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras, fazendo com que as estudantes afetadas por estas práticas nunca se esqueçam do que o processo colonial fez com seus ancestrais e do que a colonialidade curricular ainda faz consigo.

Neste processo de construção coletiva do PPP e das dinâmicas presentes no contexto escolar reconhecemos a importância da representatividade para as estudantes negras. Percebemos em suas falas que quando mencionavam algum docente negro que tinha uma perspectiva crítica de educação, elas reverberavam um sentimento de orgulho. Desta forma, pudemos compreender que sujeitos negros intelectuais, presentes no cotidiano escolar, geram uma representatividade libertadora.

Ainda sobre o processo de construção/reconstrução das identidades das estudantes negras, sobretudo das questões que se relacionam ao corpo, as análises apontaram para como o colonialismo escolar e sua linguagem monocultural influenciam na construção da identidade das estudantes negras. Na tentativa de ser bem vista e aceita nas relações sociais dentro da dinâmica escolar, boa parte das participantes revelaram que em algum momento de sua trajetória escolar tentaram ser parecidas com o que é culturalmente aceito. Este cenário corrobora com a tese de Fanon (2008) a respeito da construção da identidade negra. Para o autor, ela nasce de condições de arranjo e de circunstâncias que são próprias ao colonialismo. A partir daí, como fica a constituição de identidade da estudante negra que é marcada pela construção desta racialização, no lugar de exclusão, no lugar de fora da sociedade?

Uma identidade impossibilitada, problemática. Não existe possibilidade de reconhecimento, é aquilo que os outros dizem que ela é. A vida racial impõe uma ontologia de propriedades que não são relacionais, “você é um negro, jogue bola, toque samba e seja viril”. A estudante negra se torna uma categoria de essência, sua identidade é substancial, fica naturalizada.

A humanidade é o contrário, se define pela liberdade de poder transitar por todas as máscaras sociais possíveis, não apenas as máscaras brancas; é saber que nenhuma destas determinações lhe define e, com isto, se tornar sujeito; é saber que não pode ser definido apenas pela sua epiderme, não se apegando no que os outros dizem que você é. Não é se referenciar pela identidade dita de fora, mas se compreender como sujeito. Ou seja, para a construção positiva da identidade da estudante negra, é preciso pensar em um duplo referencial. Exemplificando: é pensar sobre si próprio e rejeitar as definições que o mundo colonial define sobre ser negro. Não é apenas sobre eu e o Outro, mas sobre as condições que definem a relação entre nós; é compreender os espaços sociais em qual a gente vive. Parafraseando o cantor Baco Exu do Blues: o ódio pelo espelho é fictício.

Todavia, vale destacar que mesmo com todo este contexto das condições de arranjos do maquinário escolar, o trabalho coletivo dos docentes foi fundamental para aguçar a percepção crítica das estudantes a respeito da experiência vivida pelo negro no ambiente escolar e social. Durante nossas reuniões nos Grupos Focais notamos que, de forma muito lúcida, as discentes analisaram muitos pontos caros para as pessoas negras, e refletiram sobre as possibilidades de insurgências para uma possível transformação no contexto escolar. O caminho é longo, mas a estrada já se faz visível e a pesquisa aqui apresentada se coloca como mais uma na tentativa de compreensão do processo e percepção dos ajustes a serem feitos na realidade escolar.

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e Topografia da Máquina Escolar. *ETD – Educ. Temat. Didit*, v. 17, n. 1, p. 107-124, 2015. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634821>

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, 2002.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

GORDON, Jane. A. Introduction: Engaging justice, engaging freedom. *Philosophy and Social Criticism*. v. 40, n. 1, p. 3-9, 2015. <https://doi.org/10.1177/0191453714553497>

HAIDER, Asad. *Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Ana Celia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO/CED, 1995.

UOL. *Marca de Luciano Huck vende camiseta após caso de racismo contra Dani Alves*. 28/04/20214.

<https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2014/04/28/marca-de-luciano-huck-vende-camiseta-apos-caso-de-racismo-contra-dani-alves.htm?cmpid=copiaecola>

---

**Contribuição:** Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final; Autora 2: Orientação da pesquisa desenvolvida em nível de doutoramento, interpretação dos dados e elaboração do texto final.

**Apoio ou financiamento:** Não houve.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Repositório de Dados "Agência de Bibliotecas e coleções digitais da Universidade de São Paulo". <https://www.abcd.usp.br/>

**Editora responsável - Editora chefe:** Angela Scalabrin Coutinho.

**Revisor:** Nova Geração Serviços Editoriais.

---

**Como citar este artigo:**

COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. Colonialismo, corpo negro e identidade: uma análise fanoniana sobre a experiência de estudantes negros no contexto escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95647, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95647>

**Recebido:** 29/05/2024

**Aprovado:** 19/09/2024

